

Gruner, Petra

Nun dachte ich, jetzt fängt's neu an, nun soll's sozial werden. Zur Kritik des Neulehrermythos

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 943-957



Quellenangabe/ Reference:

Gruner, Petra: Nun dachte ich, jetzt fängt's neu an, nun soll's sozial werden. Zur Kritik des Neulehrermythos - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 943-957 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105380 - DOI: 10.25656/01:10538

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105380>

<https://doi.org/10.25656/01:10538>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 6 – November/Dezember 1995

Essay

- 853 FRANK-OLAF RADTKE
Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch
halbierten Anti-Rassismus

Thema: Konstruktion von Wissen

- 867 JOCHEN GERSTENMAIER/HEINZ MANDL
Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive
- 889 ROLF DUBS
Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht
der Unterrichtsgestaltung
- 905 REINDERS DUIT
Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in
der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung
- 925 HERBERT KALTHOFF
Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten
im Schulunterricht

Thema: Bildungspolitische Orientierung nach 1945 in SBZ und DDR

- 943 PETRA GRUNER
„Nun dachte ich, jetzt fängt's neu an, nun soll's sozial werden ...“
Zur Kritik des Neulehrermythos
- 959 MICHAEL C. SCHNEIDER
Chancengleichheit oder Kaderauslese? Zu Intentionen, Traditionen
und Wandel der Vorstudienanstalten und Arbeiter-und-Bauern-
Fakultäten in der SBZ/DDR zwischen 1945 und 1952

Diskussion

- 987 SIGRID LUCHTENBERG
Multikulturalität als Grundlage von Bildung und Erziehung:
der australische Ansatz

Besprechungen

- 1009 HORST RUMPF
Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken.
Eine Übung in praktischer Vernunft
- 1012 GISELA MILLER-KIPP
Norbert Seibert/Helmut J. Serve (Hrsg.): Bildung und Erziehung an
der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte,
Analysen, Positionen, Perspektiven
Volker Lenhart: „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der
Dritten Welt
Heinz-Elmar Tenorth: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und
Perspektiven allgemeiner Bildung
- 1016 JÜRGEN DIEDERICH
Friedrich W. Kron: Grundwissen Didaktik
- 1020 KÄTE MEYER-DRAWE
Christoph Wulf (Hrsg.): Einführung in die pädagogische
Anthropologie

Dokumentation

- 1025 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

.

Essay

- 853 FRANK-OLAF RADTKE
Intercultural Education – The dangers of a pedagogically bisected anti-racism

Topic: The Construction of Knowledge

- 867 JOCHEN GERSTENMAIER/HEINZ MANDL
The Acquisition of Knowledge From a Constructivist Perspective
- 889 ROLF DUBS
Constructivism – Reflections from the perspective of the organization of instruction
- 905 REINDERS DUIT
On the Role of the Constructivist Perspective in Didactic Research on Science Instruction
- 925 HERBERT KALTHOFF
The Production of Knowledge – On the fabrication of answers in the classroom

Topic: The Educational-Political Orientation In the Soviet-Occupied Zone and GDR After 1945

- 943 PETRA GRUNER
The Myth of the New Teacher
- 959 MICHAEL C. SCHNEIDER
Equality of Opportunity or Selection of an Elite? On the intentions, traditions, and the change of Preparatory Studies and the Workers and Farmers Faculties in the Soviet-occupied zone/GDR between 1945 and 1952

Discussion

- 987 SIGRID LUCHTENBERG
The Concept of the Multicultural Society – A Basis for Education and Instruction. The Australian approach

Book Reviews

1009

Documentation

- 1025 Recent Pedagogical Publications

PETRA GRUNER

„Nun dachte ich, jetzt fängt's neu an,
nun soll's sozial werden ...“

Zur Kritik des Neulehrermythos

Zusammenfassung

Seit 1945 kamen in der Sowjetischen Besatzungszone über 40000 Neulehrer zum Ausgleich des allgemeinen Lehrermangels und als Konsequenz aus der Entnazifizierung in den Schuldienst. Die Neulehrer gelten als exemplarisch für die sozialistische Umgestaltung des Bildungswesens. Die soziale und politische Umschichtung der Lehrerschaft scheint jedoch nicht im erwünschten und offiziell bekundeten Maße gelungen zu sein. Bereits der zeitgenössische Diskurs macht zahlreiche Ambivalenzen der Neulehrergewinnung deutlich. Biografische Interviews verweisen auf spezifische soziale und Generationserfahrungen von Neulehrern, die prägend und in der Nachkriegssituation bedeutsamer für Berufswahl, Berufsengagement und Professionalisierung waren als politische Vorgaben.

„*Neulehrer*. Dieser Name wurde zum festen Begriff der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung. Er spiegelt ebenso wie die Bezeichnungen ‚Neubauer‘ oder ‚Volkspolizist‘ die tiefgehenden Veränderungen wider, die sich im Osten Deutschlands vollzogen“ (UHLIG 1965, S. 138). Die Gewinnung von Neulehrern, 1945 noch „Notmaßnahme“ (ACKERMANN 1945), hatte für die Geschichte der DDR hochrangig symbolischen Wert. Die Lösung des „Lehrerproblems“ – die politische und soziale Umschichtung der Lehrerschaft – wurde zur „Lebensfrage der antifaschistisch-demokratischen Schule“ stilisiert (UHLIG 1965, S. 114). Sie gilt bis heute als einer der Schlüsselprozesse des gesellschaftlichen Umbruchs in der SBZ/DDR. Sozialgeschichtliche Untersuchungen zu den Umschichtungsprozessen stehen aber erst am Anfang. Schwierigkeiten bei der Auswertung und Interpretation vorhandener Daten werden mittlerweile in allen Forschungen zum Elitenaustausch offenbar (JESSEN 1994; SCHNEIDER 1995). In Hinblick auf die Neulehrergewinnung dominiert jedoch noch immer das von der DDR-Historiographie erzeugte Selbstbild des erfolgreichen sozialen und politischen Umbaus. Es stützt sich wesentlich auf quantitative Erhebungen, wobei Erhebungsinteresse und Entstehungszusammenhänge oft außer Betracht bleiben. Fehlende bzw. willkürliche Sozialkategorien in Statistiken, Uneinheitlichkeiten und Interpretationsfreiräume werden bisher ebensowenig berücksichtigt, wie die Kategorie „SED-Mitgliedschaft“ als Indikator politischer Haltung unzulänglich ist.¹

Angesichts der offenen Fragen eignet sich besonders ein qualitativer Ansatz, der neben archivalischen Quellen die Erfahrungsgeschichten von Neulehrern

¹ Dies konstatiert für die ähnlich gelagerte Problematik der Arbeiter- und Bauernfakultäten auch SCHNEIDER (1995, S. 48 ff.).

zum Schwerpunkt der Untersuchung nimmt. Über 50 biografische Interviews mit Personen, die zwischen 1945 und 1949 ohne pädagogische Vorbildung in den Schuldienst kamen, bilden das empirische Material für die folgende Abhandlung.² Diese hat sich auch mit der zuletzt scharf formulierten These auseinanderzusetzen, die Neulehrer stellten durch Herkunft und Ausbildung ein „diskontinuierliches Element“ deutscher Bildungsentwicklung dar, deren „fachlich-pädagogisches Können“ hinter „politischen Bekundungen“ zurücklag (HOHLFELD 1992, S. 426).

Dabei werden bestimmte Fragestellungen akzentuiert, die für die Erhellung der frühen Bildungsgeschichte der DDR bedeutsam scheinen:

1. Daß der nichtöffentliche zeitgenössische Diskurs die Erneuerung der Lehrerschaft erheblich problematisierte, könnte ein Hinweis für das Scheitern der politischen und sozialen Auslesebestrebungen sein, das die strukturellen Konsequenzen Anfang der 50er Jahre bedingte.
2. Welche sozialgeschichtlichen Erfahrungen prädestinierten in der gegebenen historischen Situation bestimmte Personen, Neulehrer zu werden?
3. Zur demokratischen Legitimation des „sozialistischen Arbeiter- und Bauernstaats“ bedurfte es stabiler Symbole für die antifaschistische Umwälzung wie auch (als soziale Grundlage) für die „Brechung des bürgerlichen Bildungsprivilegs“. Wurden die Neulehrer dabei funktionalisiert und Bestandteil eines DDR-Gründungsmythos?

1. Die historische Ausgangssituation

Am 8. Mai 1945 wandte sich Marschall SHUKOW in der Karlshorster Kommandantur mit der Frage an ULBRICHT: „Wie ist das eigentlich mit der Schulreform? ... Haben Sie schon irgendwelche Vorarbeiten in Angriff genommen?“ (LEONHARD 1955, S. 455 f.). Der Gesprächszusammenhang war die Entnazifizierung in der SBZ. Daß ULBRICHT, wie LEONHARD es erinnert, über diese Frage „verblüfft“ war, verwundert einigermaßen. Spätestens seit 1944 waren verschiedene schulpolitische Sofortmaßnahmen für die Zeit nach der Befreiung erarbeitet worden: von KPD-Gremien in der Moskauer Emigration,³ von der Erziehungskommission des illegalen Lagerkomitees Buchenwald,⁴ ab Anfang 1945 von einer Kommission des Nationalkomitees Freies Deutschland „für die Umgestaltung des Schul- und Unterrichtswesens“⁵ (KÖHLER 1985, S. 40–46), aber auch im Umkreis der kommunistischen Emigration in England, wo HANS

2 Zusammen mit HORST MESSMER (Philipps-Universität Marburg) wurden die Interviews 1993/94 im Rahmen des vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg geförderten Projekts „Biografien, Karrieremuster und Bedeutung der Neulehrer in der Sozialgeschichte der Erziehung der DDR“ geführt.

3 Von den Moskau-Emigranten nahmen insbesondere OTTO WINZER (ab Mai 1945 Dezernent für Volksbildung des Berliner Magistrats) und PAUL WANDEL (ab Juli 1945 Präsident der DVV) sofort herausragende Funktionen innerhalb des Bildungswesens der SBZ ein.

4 Darin maßgeblich der spätere (Juli 1945 bis 1946) Leiter des Landesamtes für Volksbildung Thüringen, WALTER WOLF.

5 Von Mitgliedern des NKFD wurden FRIEDRICH RÜCKER ab Juli 1945 Leiter des Landesamtes für Volksbildung der Provinz Brandenburg sowie ERNST HADERMANN ab August 1945 Vizepräsident der DVV.

SIEBERT⁶ im Februar 1945 ein „Sofortprogramm der Kultur und Erziehung“ aufstellte, das einer völligen Demontage des deutschen Bildungswesens das Wort redete (GEISSLER 1991, S. 410). Bestandteil und Voraussetzung aller dieser Schulreform-Pläne waren die „Umerziehung“ und „Erneuerung“ der Lehrerschaft, teilweise mit konkreten Vorstellungen, wie etwa dreimonatiger Ausbildungskurse für Volksschullehrer (KÖHLER 1985, S. 40). Sowohl personell als auch von den Konzepten her reichte die Diskussion um den Neuaufbau des Bildungswesens weit über den Kreis der Autoren dieser Pläne hinaus, der wenngleich nicht prägend, doch schließlich strukturbildend wirkte. Eine Vielfalt von Auffassungen und Erfahrungshorizonten spiegelt sich ab Juli 1945 in der Zusammensetzung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DVV) und der Länderverwaltungen (vgl. GEISSLER 1991). So standen an der Spitze der DVV zunächst auch „alte Schulmänner“ wie WILHELM HEISE⁷ und HEINRICH DEITERS⁸, die in Deutschland geblieben waren und in ihrer Person die Reformbestrebungen der Weimarer Republik verkörperten.

Noch unzureichend untersucht ist die Rolle der SMAD in diesem Prozeß. Wenig belegt und zudem eine monolithische Struktur der SMAD voraussetzend ist die Argumentation, die DVV sei fremdbestimmt und „Hilfsorgan“ der SMAD gewesen, um sowjetische Bildungspolitik in der SBZ zu realisieren (u. a. HOHLFELD 1992, S. 35). In den Hintergrund tritt bei solcher Betrachtungsweise der Spielraum, den die SMAD-Politik auch eröffnete und der von den verschiedenen bildungspolitischen Fraktionen unterschiedlich genutzt wurde. Deutsche Bildungstradition stand bei der sowjetischen Seite bekanntlich in hohem Ansehen.⁹ Rückgriffe auf die Weimarer Republik standen für sie anfangs außer Frage, auf Lehrbücher und Lehrpläne, aber auch auf Reformansätze in der Lehrerbildung.¹⁰ Vor allem die den schulreformerischen Traditionen verbundenen sozialdemokratischen Bildungspolitiker, von den sowjetischen Stellen in ihr Amt gebracht, hatten – fachlich wie politisch kompetent – durchaus eine starke Position, für die sie die SMAD auch instrumentalisieren konnten.¹¹

Zweifellos setzte die SMAD (mit ihrer Volksbildungs- und Schulabteilung) den Rahmen für die Entwicklung. Vor allem bei der Entnazifizierung setzten sich ihre Vertreter bis in den Schulalltag hinein entschieden als Kontrollinstanz

6 Ab Dezember 1948 Leiter der Schulabteilung der DVV. Zur Rolle SIEBERTS, der maßgeblich die Stalinisierung des Bildungswesens vorantrieb, vgl. GEISSLER (1994).

7 Ab Mai 1945 Stadtschulrat von Berlin-Steglitz, 1946 stellvertretender Leiter der Schulabteilung der DVV.

8 Ab September 1945 Leiter des Referats Lehrerbildung der Schulabteilung der DVV.

9 Obwohl sich auch hier Legenden bildeten, wie die vom sowjetischen Kulturoffizier, durch den man zum erstenmal den Namen „Genrich Gejne“ (Heinrich Heine) vernahm.

10 Vgl. den Befehl Nr. 40 der SMAD, in: BASKE/ENGELBERT 1966, S. 4f. Einschränkend bereits der „Gemeinsame Aufruf der KPD und SPD zur demokratischen Schulreform (18.10.1945), Punkt 7, in: ebd., S. 6. Die zögerliche Zustimmung der SMAD zur universitären Lehrerbildung beispielsweise bezog sich auf die Kostenfrage (DEITERS 1989, S. 172; BAP R-2, Sign. 179, Bl. 99).

11 „Daß wir uns in der Schulpolitik auf die Besatzungsmacht stützten, war ... unter den gegebenen Umständen kein Einwand gegen den von uns beschrittenen Weg ... Ich bin auch heute noch der Überzeugung, daß unsere damalige Schulpolitik die besseren Gründe auf ihrer Seite hatte. Das gab uns das Recht, die politische Konstellation zu nutzen“ (DEITERS 1989, S. 168).

in Szene, allerdings eher pragmatisch oder voluntaristisch als nach einheitlichen Kriterien. Bildungspolitisch hatte die SMAD schließlich die legislativen Befugnisse, somit bedurften alle Vorhaben und Maßnahmen der DVV eines SMAD-Befehls. Die Entnazifizierung bereitete aber zugleich einen günstigen Boden für den angestrebten Elitewechsel, wie er den sozialrevolutionären Visionen des politischen Kerns der KPD entsprach. Zur Durchsetzung dieser Bestrebungen wurde die SMAD instrumentalisiert oder in einem zeitlich länger dauernden Prozeß „weichgeknetet“. Die Auffassung ULBRICHTS – „... es gibt nichts, an das man auf dem Gebiet des Schulwesens anknüpfen kann“ (zit. nach KÖHLER 1985, S. 47) – mußte bei der SMAD erst durchgesetzt werden. Die Entnazifizierung wurde Mittel zum Zweck über die Auslegung des „Faschismus“-Begriffs, bis schließlich die Weimarer Schulpolitik als präfaschistisch denunziert wurde (GEISLER 1991). In Hinblick auf komplexe soziale Umstrukturierungsbestrebungen und ideologische Einflußnahme gingen die Befehlsvorlagen und die Durchführungsbestimmungen der DVV immer „einen Schritt“ weiter als die Rahmenbefehle der SMAD. So geht auch der Befehl zur umfassenden „Säuberung der Lehrerschaft“ (Nr. 162) auf eine von WANDEL unterzeichnete, in der DVV aber offensichtlich umstrittene Vorlage zurück.¹²

1947 waren etwa 66 Prozent (Arbeitstagung 1947), 1949 bereits 80 Prozent (HOHLFELD 1992, S. 419) der Lehrer in der SBZ Neulehrer. Man kann, bei aller notwendigen Einschränkung hinsichtlich der behaupteten konsequenten Entnazifizierung,¹³ zumindest vom *personellen* Austausch der Berufsgruppe sprechen.¹⁴ Die Frage, ob damit zugleich die Lehrerschaft politisch und sozial umgeschichtet worden ist, wie oft behauptet, bleibt damit aber unbeantwortet. Sie stellt sich aus der Perspektive der lebensgeschichtlichen Interviews zumindest komplizierter dar. Zwar wurde der DDR-Gründungsmythos „Vom Arbeiter zum Neulehrer (zum Minister)“ gezielt ins öffentliche Bewußtsein gerückt, durch die Bildungsgeschichtsschreibung ebenso wie etwa durch Literatur und Film.¹⁵ Er konnte aber nur deshalb so nachhaltig wirken – und zwar bis in die autobiografische Wahrnehmung (Weissbuch 1994, S. 412f., 438f., 441, 456ff.) –, weil ihm relevante sozialgeschichtliche Prozesse zugrunde liegen. Der „Neubeginn“ als Neulehrer war, praktisch „unter der Hand“, ein tragfähiges gesellschaftliches Angebot, sozialbiografische Kontinuität wiederzuerlangen. Die Suggestion einer „Stunde Null“ wirkte begünstigend und erleichterte es, den raschen Bruch mit dem vorangegangenen System zu vollziehen, in das die Neulehrergeneration weitgehend sozialisiert war. Das Bedingungsgefüge der „neuen Ordnung“ (und sei es in Form von Symbolen)

12 BAP, R-2, 1028, Bl. 16 (Begleitschreiben PAUL WANDELS vom 24. 11. 1945).

13 Umfassende Untersuchungen zur Entnazifizierung der Lehrer in der SBZ fehlen bislang.

14 Die Neulehrerkurse galten vorrangig der Ausbildung von Volks- bzw. Grundschullehrern. An den Oberschulen verlief der Austausch wesentlich zögerlicher: 1947 waren hier 22,8%, 1949 34% Neulehrer (HOHLFELD 1992, S. 267).

15 Beispiele dafür sind etwa die Neulehrer-Figuren in ERWIN STRITTMATTERS Roman „Tinko“ (1954) oder in dem DEFA-Spielfilm „Die besten Jahre“ (1965), korrespondierend auch HERMANN KANTS Roman über den kollektiven Aufstieg aus der Arbeiterklasse „Die Aula“ (1965). Mythisierungstendenzen setzten verstärkt nach dem Mauerbau ein: Der Rückblick auf die Anfänge der DDR hatte legitimierende Funktion. (Zur „sozialistischen Mythologie“ in der Kunst vgl. auch SACHS 1994).

wurde subjektiv angenommen, es war die Voraussetzung, Neulehrer zu werden und zu bleiben.

2. Neulehrer in der Perspektive von Zeitgenossen

FRIEDRICH M. aus Jüterbog, KPD-Mitglied und NS-Opfer, Neulehrer, schreibt am 8.10.1947 einen sechsseitigen Brief an den Bezirksinstrukteur der SED nach Cottbus.¹⁶ Aufgefordert, seine Erfahrungen im „Schulleiter- und Parteifunktionärsdienst“ darzulegen, will er „die politischen Verhältnisse in der Einheitsschule so schildern, wie sie sind, und nicht, wie wir sie sehen möchten“. Die Rede ist von „indifferenten“ Altlehrern, die „weder von der SED, noch von anderweitiger antifaschistischer Tätigkeit“ wissen wollen, die aber „durch die Schulbehörden dazu bestimmt [werden], die Neulehrer fachlich zu schulen und weiterzubilden“. Die Neulehrer hätten „weniger fachlich, als *politisch* enttäuscht“. Sie seien nirgends „wirklich politisch aktiv, denn gelegentliche Tätigkeit in FDJ, Kulturbund, Frauenausschuss usw. ist ja höchstens erst der Anfang zu einer politischen Aktivität“. SED-Neulehrer auf dem Lande seien „meist an Pfarrer, Bürgermeister und Grossbauern gescheitert, weil sie sonst ihre Stelle verlieren würden“. Zwar seien „in Jüterbog, Luckau und Cottbus viele Neulehrer der SED beigetreten, aber nur zum Schein“. Neulehrer setzten „allen Massnahmen des Schulleiters, die einen politischen Charakter tragen ... einen geheimen, aber hartnäckigen Widerstand entgegen“, wobei die Anordnungen selbst (etwa die Gründung von FDJ-Gruppen oder die Kontrolle des Gegenwartskundeunterrichts) bereits seitens der meisten Schulleiter „ziemlich lasch ... und nur, weil etwas befohlen wird“, umgesetzt würden. „Die antifaschistischen Lehrerbüchereien werden überhaupt nicht benutzt. Sind politische Referate in den Lehrerarbeitsgemeinschaften zu übernehmen, so weigert sich jeder, das zu tun. Die Gruppe der Erzieher im FDGB existiert nur insofern, als Beiträge entrichtet und manchmal Gutscheine ausgegeben werden, und als manchmal kleinbürgerliche Bier- und Tanzveranstaltungen stattfinden.“ Neben Neulehrern, die mit „krassen Stellungnahmen“ gegen die Politik der SED (gegen die Bauernpolitik sowie die Ostgrenzen) aufträten, stünden schließlich die „Leisetreter“. Ich meine damit diejenigen Lehrer (auch SED-Mitglieder), die ständig betonen: „Wer heute politisch das große Wort führt, hat gewiss etwas zu verbergen!“ Selbst Absolventen der Kreisparteischule ergriffen eher für den „imperialistischen und kapitalistischen Westen“ als den „sozialistischen Osten“ Partei.

Ursachen für diese ‚Mißstände‘ sieht der Autor des Briefes im Herkunftsmilieu („Bekanntlich geht nur ein verhältnismässig kleiner Teil der Neulehrer ... aus dem Arbeiterstande hervor“), aber auch in „jahrelangem Militärdienst und Kriegsgefangenschaft“ vieler Neulehrer. Ihre Politikferne sei schließlich aus ihren Motiven erklärbar: „Warum haben sie diesen Beruf ergriffen? Sie suchten eine Möglichkeit zum schnellen Geldverdienen. Mit mehr oder minder Geschick werden sie die ersten Klippen ihres Berufes überwinden und sich

16 BLHA, Rep. 205 A, Nr. L IV/2/9.02/735 (Berichte und Informationen aus den Kreisen über Volksbildungs-, Lehrer- und Schulfragen).

dann eine handwerkliche Fertigkeit angeeignet haben, die es ihnen gestattet, mit Nonchalance bis zur Pensionierung durchzuhalten.“

FRIEDRICH M. beklagt schließlich die mangelnde Unterstützung durch die Schulverwaltung: „Man liest nämlich in den Verfügungen der oberen Stellen immer wieder: ‚Parteipolitik ist aus der Schule fernzuhalten!‘ Und auf diese Verordnung stützen sich heute alle Parteilosen.“

Diese ernüchternde Bilanz wird hier besonders ausführlich zitiert, weil sie, verglichen mit anderen zeitgenössischen Stimmungsberichten,¹⁷ zum einen kaum einen der neuralgischen Punkte der Neulehrergewinnung ausläßt, zum anderen, weil dem Autor schwerlich zu unterstellen ist, daß sein pessimistischer Blick etwa aus einer prinzipiellen Ablehnung der Neulehrer herrührte. Beinahe Satz für Satz werden hier Neulehrermythen demontiert. Das politische Desinteresse der Neulehrer ist aber Gegenstand fast aller Stimmungsberichte, es wird jedoch nach dem jeweiligen Standpunkt der Autoren unterschiedlich bewertet. Besonders kraß fällt das Urteil eines SED-Kreisvorstands über einen Biologielehrerkurs aus: „Es ist unhaltbar, wenn auf der einen Seite Nazis ausgeschaltet werden, die Mitglied der NSDAP waren, und auf der anderen Seite Nazis als Neulehrer das alte Spiel aufs neue beginnen, wenn sie auch nicht das Parteiabzeichen getragen haben.“¹⁸ Moderater zeigt sich ein älterer Lehrerbildner; er erklärt die „skeptische Einstellung“ der Neulehrer aus ihrer HJ-Sozialisation, bescheinigt ihnen aber zugleich Bereitschaft zur „Überprüfung“ und „Entwörung“ ihrer alten Überzeugungen. „Ihre Abneigung, sich in der oder in den Parteien zu betätigen, entspringt dem ... Mißtrauen gegen die politischen Ideologien, Programme und gegen die sogenannten ‚Weltanschauungen‘ überhaupt. Politische Opportunisten werden in der feinen Witterung für das charakterlich Anrühige abgelehnt, es kann aus der sehr genauen Kenntnis dieser Dinge nur davor gewarnt werden, diese Opportunisten zu den späteren Vorgesetzten der anderen Neulehrer zu machen.“¹⁹

Derselbe Bericht legt nahe, daß gerade die zurückliegende Erfahrung politischer Verstrickung für viele das Berufsengagement motiviert: „Nach dem Rausch im Kollektiven suchen die wertvollen jungen Menschen in unserer Neulehrerschaft den Sinn der Arbeit für Volk und Vaterland in einer von Verantwortungsbewußtsein getragenen Berufsarbeit zu erneuern.“²⁰

Insgesamt wird deutlich, daß entgegen allen später gängigen Urteilen die zeitgenössische Perspektive gerade die politische Loyalität von Neulehrern problematisierte, nicht aber deren (künftige) fachliche Kompetenz. Daß FRIEDRICH M. am Beginn seines Schreibens gebeten hatte, seinen Brief nicht öffentlich zu machen, um seine Tätigkeit nicht zu „erschweren“,²¹ verweist allerdings darauf, daß kritische Bestandsaufnahmen längst aus dem öffentli-

17 Vgl. u. a. BLHA, Rep. 250, Nr. 1813 und Nr. 1841.

18 Bericht über den Ausbildungskurs für Biologielehrer in Eberswalde vom 7.5.1947 (BLHA, Rep. 332, Nr. L IV/2/9.02/735, F. 111).

19 Bericht eines Arbeitsgemeinschaftsleiters vom 20.5.1949 (BLHA, Rep. 332, Nr. L IV/2/9.02/736).

20 Ebd.

21 Er war im Herbst 1946 zugunsten eines „parteilosen Studienrates“ als Schulleiter abgelöst und zum 2. SED-Schulungsleiter einer Neulehrer-Arbeitsgemeinschaft „degradiert“ worden.

chen Diskurs verbannt waren, der statt dessen auf beschönigende Berichte abhob.²² Dies bedeutete eine Verdrängung wesentlicher Erfahrungen aus dem öffentlichen Bewußtsein. Die Selbstwahrnehmung von Neulehrern in den biografischen Interviews korrespondiert jedoch an entscheidenden Punkten mit der Wahrnehmung der zitierten Zeitgenossen. Mindestens bis 1949 stellt sich die Situation deshalb wie folgt dar:

- Erfahrungs- und sozialisationsbedingt standen gerade Neulehrer den Deklarationen des Antifaschismus mißtrauisch gegenüber, wo dieser sich als Bekenntniszwang (etwa zur Übernahme des sowjetischen Gesellschaftssystems, zu einer Partei) oder als großflächige personelle Säuberung darstellte. Vielmehr herrschte verbreitete Sensibilität gegenüber allzu raschen politischen Umorientierungen vor. Erfahrungsbedingte ‚Indifferenz‘ fand aber keinen Platz und wurde sogar umgehend als ‚nachfaschistisch‘ denunziert.
- Die Ambivalenzen der Entnazifizierung wurden sowohl in der undifferenzierten Entlassung von Altlehrern als auch in der pauschalen Entlastung der HJ-sozialisierten Neulehrer wahrgenommen.
- Neulehrer verweigerten sich politischer Mitgestaltung und wählten dazu lieber verdeckte als offene Strategien, z. B. indem sie den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ suchten (wie die genannten „Bier- und Tanzveranstaltungen im FDGB“) – Strategien im übrigen, wie sie später für die DDR charakteristisch werden.
- Das primäre Interesse der meisten Neulehrer war auf Existenz- und Berufssicherung sowie auf *Professionalisierung* gerichtet. Dies verlief kontraproduktiv zur angestrebten Politisierung und wurde, wie man sieht, auch so bewertet. Professionalität erwies sich sehr rasch als probates Mittel, sich politischer Indoktrination zu widersetzen.
- Der Einfluß von Altlehrern (als Ausbilder, Schulräte und Bildungspolitiker) war gerade in der Verbindung von Berufserfahrung (Professionalität), Bildungsauffassung und Politikverständnis (Trennung von Schule und Politik) nachhaltig, auf diese Weise blieben pädagogische Kontinuitäten wirksam.

Das Primat der Politik ließ sich somit allein mit Neulehrern, die sich aus Professionszwängen sehr rasch in die hergebrachten schulischen Strukturen einfügten und einfügen mußten, nicht durchsetzen. In den nächsten Jahren standen denn auch im Zentrum der Politik der SED Veränderungen auf der Ebene der Verwaltungen²³ bis zu Verwaltungsstrukturreformen.²⁴ Dies führte

²² In diesem Sinne auch die Kritik eines Kreisschulrats: „Es ist absolut falsch, die Neulehrer zu idealisieren nach dem Muster eines Zeitungsartikels“ (BLHA, Rep. 250, Nr. 1813).

²³ Dazu gehörte auch die Anweisung Nr. 14 des MfV vom 15. 6. 1950, nach der Neulehrer als Mitarbeiter in Ministerien sowie als stellvertretende Schulräte/Schulleiter einzusetzen waren. Zahlenmäßig blieb ihr Anteil dennoch vorerst unerheblich: Sie stellten 63 von 209 Mitarbeitern im Ministerium für Volksbildung, 31 von 158 Kreisschulräten, 1862 von 8349 Schulleitern (Monumenta Paedagogica 1974, S. 32).

²⁴ Begünstigt wurde die Durchsetzung des stalinistischen Kurses Anfang der 50er Jahre möglicherweise auch durch eine systematisch „geschwächte“ und daher wenig resistente Lehrerschaft, bedingt durch 1. das Ausscheiden der Lehrergeneration aus der Weimarer Republik, 2. den Anpassungsdruck für wiedereingestellte NS-belastete Lehrer sowie 3. die durch Professionalisierungsdruck eingeschränkten Handlungsräume der Neulehrer.

dennoch kaum zu grundlegenden Veränderungen der Gesamtsituation in der Lehrerschaft. Offene Konfrontation oder Abwendung – ablesbar an einer bis zum Mauerbau stetig ansteigenden Lehrerfluktuation (vgl. GEISSLER 1992) – beziehungsweise subtilere Arrangements mit der Politik wurden in der Folgezeit kennzeichnend. Gerade letztere hängen zum einen wesentlich mit den Sozialbiografien der Neulehrer und zum anderen mit der Umbruchsituation 1945 zusammen.

3. Neulehrerbiografien

Im folgenden soll die biografische Perspektive ins Blickfeld rücken, die eine von den bisher dominierenden Darstellungen abweichende Interpretation der Neulehrergewinnung (auch der Archivdokumente und selbst von Statistiken) nahelegt.

Welche Rolle spielten soziale und politische Vorerfahrungen in der Situation des gesellschaftlichen Umbruchs? Welche Angebote machte die neue Ordnung dem einzelnen? Bei aller individuellen biografischen Abweichung erscheint in der Untersuchungsgruppe ein erstaunlich homogener Bestand sozialer Vorerfahrungen. Die entscheidende Differenzierung von Erfahrungen erfolgte erst mit dem Verlauf des Neulehrerwerdegangs. Damit veränderte sich wiederum die Deutung der Vorerfahrungen. Die Deutungsperspektive eines bis zur Pensionierung im Schuldienst verbliebenen Lehrers ist eine andere als die des Neulehrers, der später Wissenschaftler oder gar Minister wurde. Wichtig scheint deshalb eine Unterscheidung von „durchschnittlichen Entwicklungen“ gegenüber Vertretern der „meinungsbildenden Generationsgestalt“ (FEND 1988, S. 292).

JOACHIM HELM, Schlesier, schildert seine Situation in Berlin nach Entlassung aus sowjetischer Kriegsgefangenschaft, in der er zuletzt Lagerdolmetscher war, folgendermaßen:

„Und nun was machen, ich kam doch praktisch als Ungelernter hierher, war Schüler gewesen, von der Schule weg zur Wehrmacht, war allerdings zu Wehrmachtszeiten schon immatrikuliert am Dolmetscherinstitut Heidelberg. Ja, da war's ... das war chancenlos, nach dem Krieg für mich. Jetzt hab' ich erstmal so 'n bißchen gejobbt, bei den Amerikanern 'n bißchen gedolmetscht, ja, 'n bißchen mit Zigaretten geschoben, auch in Verbindung mit den Amerikanern, und das hab' ich so etwa, na, drei Monate getrieben, und dann hab' ich mir gesagt, so geht das nicht weiter, ich muß irgend etwas Vernünftiges machen. ... Ja, ich hätte Ofensetzer werden können oder sonst irgend etwas, das waren also alles keine Jobs, die mir besonders zusagten, und dann hatte meine Mutter eine Bekannte, die war Lehrerin, ... und die sagte mir, na, wie isse denn, wollen Sie's nicht mal versuchen als Lehrer? Das war das Allerletzte! Ja, nach etlichen Versuchen, die auch nicht geklappt haben, dacht' ich, na schön, dann beiß' ich mal in den sauren Apfel, und – kommt's wie's kommt – mach' ich mal so 'n Vierteljahr, vielleicht auch 'n kleines bißchen länger, in der Zwischenzeit such' ich mir was Schönes.“

JOACHIM HELM begann 1948 als Lehrer einer 1. Klasse, von 40 „kleinen Berlinerinnen“, denen er gleichzeitig Vaterersatz war. Er unterrichtete später Englisch, das er seit einem England-Aufenthalt als Austauschschüler fließend sprach. Er wurde einer der ersten Russischlehrer, nicht nur, weil er aus der Gefangenschaft die Sprache beherrschte, sondern auch, weil Schüler und El-

tern ihn als einzigen in diesem Fach leidlich akzeptierten. Er fand schließlich in seinem Hauptfach Englisch, für das er alle sich ihm bietenden Nachqualifizierungen an Hochschule und Universität wahrnahm und für das er sich auch durch einen Marxismus/Leninismus-Kurs quälte, die für ihn bestmögliche Kompensation seiner jugendlichen Berufswünsche. Als Sohn eines sozialdemokratischen Reichsbahnbeamten, aber auch aufgrund seiner Erfahrungen in der Kriegsgefangenschaft hielt Herr HELM zwar zeitlebens Distanz zu kommunistischen Zukunftsvisionen. Das beeinträchtigte aber nicht sein Engagement als Lehrer.

„... die Schule war für mich nicht das, was sie für viele andere war, ein Haus des Grauens. Das war es nicht. Nein, ich bin eigentlich immer gern zur Schule gegangen und hatte nur ausgesprochen unangenehme Gefühle, wenn irgend 'n Feiertag war, der besonders zu würdigen war. Als Russischlehrer damals hatte ich immer die hehre Aufgabe, zum Geburtstag Stalins, Josef Wissarionowitsch, die Gedenkrede zu halten. Das war so üblich, nich. Das hab' ich einmal gemacht, das zweite Mal, dann hab' ich mir gesagt, na, so ein Blödsinn – da hab' ich mir die Rede aufgehoben und hab' bloß den Anfang verändert. Und den Anfang hab' ich immer als Pastoral von der Kanzel herunter mit irgendeiner biblischen Geschichte angefangen: ‚Da war der Ort Saif ...‘ – Ich weiß nicht, ob Ihnen das was sagt, wo sich Stalin damals verborgen hatte vor seinen Häschern – und dann hab' ich das: ... Es war eine finstere Nacht, und der Regen peitschte, und in den Bäumen rauschte das Laub, und da schlich ein Mann ...‘ Und das war so die Story zum Anfang, da hörten die Schüler alle noch gespannt zu, dachten, da kommt 'n schöner Krimi, und dann bin ich auf den Josef Wissarionowitsch wieder gestoßen und hab' das Ganze abgespult vom vergangenen Jahr, das haben die Schüler nicht gemerkt, die Kollegen haben's nicht gemerkt, der Elternbeirat, der auch immer noch dabei war, auch nicht, und da war die Sache gelaufen.“

Im Bewußtsein seiner fachlichen Kompetenz wie der starken sozialen Stellung angesichts des Fachlehrermangels suchte er in Schwejkscher Manier Professionsinteressen und Bedingungen ihrer Realisierung zu vereinbaren. Sein Pragmatismus bei der Bewältigung von sich anbahnenden Konflikten reicht weit in seine Biografie zurück: vom unumgänglichen Eintritt in die HJ 1940, um auf der Oberschule zu bleiben, über Kriegsgefangenschaft und Vertreibung bis zur Wahl des Berufs. Dazu gehört auch der Karriereverzicht – er war bis 1988 Lehrer an einer POS.

WERNER GABRIEL, Sohn eines Landarbeiters, der in den 30er Jahren zum Verwaltungsangestellten aufstieg, hatte sich nach dem Abitur 1942 freiwillig zur Luftwaffe gemeldet und wurde dort Leutnant. Die Entscheidung, Offizier zu werden, hätte ihm später „wie Blei an den Beinen gehangen“. Nach dem Krieg wollte er studieren, Naturwissenschaften oder Medizin. Seine diversen Bemühungen in der britischen Besatzungszone um einen Studien- oder Ausbildungsplatz scheiterten, 1946 kehrte er nach Berlin zurück und wurde Elektrohelfer in einer Privatfirma. Als er nach einigen Semestern Fotografie-studium keinen Abschluß erhielt, bewarb er sich 1949 als Schulhelfer. Nach wenigen Wochen Schuldienst drohte ihm als ehemaligem Offizier die Entlassung, durch einen glücklichen „Zufall“²⁵ blieb er Lehrer. Er war zunächst Grundschullehrer und wurde 1951 an eine Berliner Oberschule berufen, wo er schließlich 30 Jahre stellvertretender Direktor war.

25 Ein bezeichnender Zufall: Nachdem der Stadtschulrat WILDANGEL ihm die Kündigung aussprach, nahm dessen Stellvertreter sie wenige Minuten später zurück!

Herr GABRIEL resümierte nach einem ersten Abriß seiner Lebens- und Berufsgeschichte:

- G: Ja, das war ein Leben, ein zweigeteiltes Leben könnte man beinahe sagen – stimmt zahlenmäßig nicht ganz, aber immerhin.
 I: Wie zweigeteilt, wie meinen Sie das jetzt: zweigeteiltes Leben?
 G: Naja, einmal die Jugend, mit noch so etwas ... so diese Zukunftsträchtigkeit im Denken, was man werden wollte, würde, könnte, sollte ... und dann nachher das Tatsächliche, was daraus geworden ist, nicht.

Ich war zunächst nicht überrascht, daß Herr GABRIEL selbst im Rückblick sein Leben in zwei (zeitlich recht ungleichgewichtige) „Teile“ aufteilte, war mir doch der Wandlungstopos aus der DDR-Literatur vertraut. Was allerdings in seiner Erzählung vollständig fehlte, war jegliches Pathos des Neubeginns. Ein resignativer Grundton durchzog vielmehr die Schilderung seiner vielen Versuche, in der Nachkriegszeit Fuß zu fassen, an deren Ende 1949 die Aufgabe aller Studienwünsche zugunsten des Neulehrerwerdegangs stand. Herr GABRIEL nahm später noch ein Fernstudium für Geografielehrer auf, Deutschlehrer blieb er dagegen „in Amtsanmaßung“, aber mit Begeisterung. Daß er Lehrer werden und bleiben konnte, war für ihn eine Chance, wenigstens einen Teil dessen zu realisieren, was ihm durch elterliche Anstrengungen sowie eigene Begabung und Bildungswillen vor dem Krieg bereits sicher schien: den sozialen Aufstieg. Als gesellschaftspolitischen Auftrag verstand er dies gewiß nicht.

„Ja ja, das war ja nun auch eine Zeit, wo man sagte, Gott sei Dank, der Krieg ist vorbei, und wir können jetzt, und das war auch mit ein Motiv der Berufswahl, für die jungen Menschen eine bessere Zukunft aufbauen. Und das wäre im Osten wie im Westen so gewesen. Absolut. Natürlich war man zunächst einmal doch recht schockiert: Jetzt tragen sie Blauhemd, früher haben sie daselbe mit braunen Hemden gemacht. Diese Dinge. Früher das Halstuch so geknüpft, heute so. Und diese Schulungen, die man hatte und alles drum und dran. Man hat es formal hingenommen. Man hat es formal hingenommen ohne große Identifizierung mit dem Ganzen.“

Ähnlich wie für Herrn HELM war auch für Herrn GABRIEL der Lehrerberuf ein „Strohalm“²⁶ in der Nachkriegszeit. Noch deutlicher wird bei ihm, der bereits 1945 aus der Kriegsgefangenschaft kam, das Bemühen um sozialbiografische Kontinuität bei der Berufswahl.

Bei den folgenden Beispielen will ich noch weiter in die Biografie zurückgehen, um zu zeigen, welche tieferliegenden Erfahrungen hier wirkten und daß Nachkriegszeit und Neuanfang Katalysatoren langfristiger sozialgeschichtlicher Prozesse waren.

Großvater und Vater von HERMANN LANGER waren Bildhauer. Der aus Österreich stammende „kaisertreue“ Großvater hatte vor dem ersten Weltkrieg an einem bekannten Kriegerdenkmal mitgearbeitet. Der Vater („war ja brotlose Kunst“) arbeitete schon vor dem ersten Weltkrieg in der Rüstung, kam mit einem Bauchschuß aus dem Krieg, fand keine Arbeit und ging schließlich als Verladearbeiter und Weichensteller zur Reichsbahn. 1927 wurde er nach einem Unfall schwerkrank, mußte mehrmals Heilanstalten aufsuchen und wurde invalidisiert. Die Mutter suchte sich daraufhin, zumal inzwischen mit

²⁶ Zitat aus dem Interview mit Ä. LINDAU, Jg. 1924 (1993).

drei Kindern, Arbeit als Näherin, der Vater half durch Heimarbeit, und HERMANN LANGER mußte hin und wieder etwas hinzuverdienen. Die Familie wurde dauerhaft durch die Großeltern, in deren Haus sie auch wohnte, materiell unterstützt. Andererseits kümmerte sich der Vater während dieser Zeit intensiv um die Schulbildung des Sohnes, „da hatte ich eine gute Anleitung, ... da hat er mit mir gearbeitet zu Hause“.²⁷ Als „besten Schüler“ hätte er eine Freistelle an der Oberschule bekommen, die Anschaffung von Schulbüchern, Schulkleidung etc. waren jedoch zu dieser Zeit (1931/32) nicht finanzierbar. Eine Lehre bei der Reichsbahn, wo er eine mittlere Laufbahn anstrebte, scheiterte an gesundheitlichen Voraussetzungen. 1934 begann er eine Berufsausbildung als Feinmechaniker bei Siemens. Der Vater fand 1937 in derselben Firma Arbeit als Hilfsschlosser und erst nach 1945 wieder als Bildhauer und Stukateur. Die von schlimmen Kindheitserfahrungen (Depressionen und ein Selbstmordversuch des Vaters) und materiellen Notlagen geprägte Kindheit läßt Herrn LANGER resümieren: „Also kann ich doch wirklich sagen, daß ich Arbeiterkind war in jeder Beziehung.“

Für HERMANN LANGER bedeutete das Kriegsende insofern einen Neubeginn, als damit der Proletarisierungsprozeß, dem seine Familie im Laufe der ersten Jahrhunderthälfte ausgesetzt war, gestoppt wurde. Mit der ihm eigenen (anerzogenen) Bildungsbeflissenheit holte er den ihm bis dahin verwehrt gebliebenen Sozialaufstieg nach und projiziert im nachhinein die Symbole des sozialen Umwälzungsprozesses in der SBZ auf seine Biografie. Geschichte und Staatsbürgerkunde zu unterrichten war für das spätere NDPD-Mitglied vermutlich auch deshalb ein konfliktfreier Teil seines Lehrerlebens.

ELISABETH NOWAK, gebürtig in Böhmen, deutet den stetigen sozialen Abstieg in ihrer Familie, dem sie 1949 als Neulehrerin Einhalt gebieten konnte, dagegen anders. Sie grübelt auch heute noch, was aus ihr hätte werden können, „wenn alles anders gekommen wäre“. Das spätere Universitätsfernstudium und staatliche Auszeichnungen können das nur teilweise kompensieren. Ihre Großmutter war Lehrerin, der Großvater Musikinstrumentenbauer. Der Vater war Verwalter eines Krankenhauses, die Mutter Hausfrau. Die Ehescheidung Ende der 20er Jahre zwang die Mutter zur Erwerbstätigkeit. Als sie auch damit die Pacht für ihr Haus nicht mehr aufbringen konnte, zog sie mit den zwei Töchtern zur Großmutter, auf deren finanzielle Unterstützung sie von nun an angewiesen war. Mit einem Wäschegeschäft konnte sie die Familie während der Weltwirtschaftskrise kaum „über Wasser halten“. Elisabeths höhere Schulbildung war nur durch Eingreifen der weiteren Familie realisierbar²⁸: Eine kinderlose Tante, selbständige Kauffrau, nahm sie 1933 mit nach Berlin und ermöglichte ihr den Besuch der Oberschule. Nach ihrer Rückkehr konnte die Mutter nur den Besuch der Bürgerschule, nicht aber des Gymnasiums finanzieren. Eine andere Tante, Nonne in einem Wiener Kloster, ermöglichte ihr ab 1936 den weiteren Schulbesuch auf der Klosterschule, die Hauswirtschaftslehrerinnen mit Abitur ausbildete. Deren Schließung 1938 führte zum Abbruch

27 Herr LANGER besitzt noch viele Arbeiten aus seiner Schulzeit, an denen sein Vater „mitgewirkt“ hatte. Diese bildeten den Grundstock seiner frühen Lehrertätigkeit!

28 Der Rückgriff auf familiäre „Ressourcen“ zur Sicherung der Bildungskarriere erscheint als typisch für die Untersuchungsgruppe.

der Schulbildung, alle Bemühungen um Kontinuität des Bildungsweges (darunter ein Musikstudium) scheiterten. 1943 heiratete sie einen Bankbeamten. Als dieser bei Kriegsende in einem tschechischen Internierungslager umkam und sie als Vertriebene in die SBZ gelangte, drohte ihr noch einmal der immer wieder verzögerte Sozialabstieg: Sie wurde als Textilarbeiterin in eine Weberei eingewiesen, wo sie sich nach drei Tagen sagte: „Das ist ja wirklich nicht nötig, daß ich so etwas mache“ und floh. Von der Landlehrerin arbeitete sie sich in den folgenden Jahren zäh „hinauf“ bis zur Oberstufen-Fachlehrerin, die auch „die Elite bis zur 12. Klasse führt“.

Für Frau NOWAK gab es nie einen „Neubeginn“. Für sie ist zu viel in ihrem Leben „schiefgegangen“. „Ist alles Schnee von gestern. Ich denk’ manchmal nach, wenn das alles anders gekommen wäre, ja, wenn man so selber schreibt ein bißchen, dann überlegt man auch immer, tja, was hätte da können anders laufen. Aber es ist tatsächlich so, daß die Kriege beide – oder zumindest der erste Weltkrieg so einschneidend waren – für die Familie bei uns, nich, daß da eben vieles sich daraus ergeben hat.“

4. Deutungen sozialer Erfahrung

Die Beispiele mögen verdeutlichen, daß es sich hier nicht nur um individualbiografische Erfahrungen handelt und auch nicht um spezifisch „sozialistische“ Biografien, sondern um Sozialerfahrungen der ersten Hälfte des Jahrhunderts, in denen der zweite Weltkrieg, sein Ende und die erste Nachkriegszeit sicher einen Höhepunkt darstellten. Diese allgemeinen Erfahrungen von sozialer Bedrohung oder erlebter Deklassierung – vor allem des Mittelstandes – bildeten für die Betroffenen einen wesentlichen Hintergrund, den programmatischen Versprechen auf eine neue soziale Ordnung in der SBZ, wenn nicht sofort ihre Stimme, so doch Gehör zu schenken, und zwar in ihrer allgemeinsten Bedeutung. „Und nun dachte ich, jetzt fängt’s neu an, sozial, nun soll’s sozial werden ...“, so beschrieb eine Interviewpartnerin ihre Sozialismusvorstellungen.

Gegenüber überindividuellen Interessen dominierten bei den Interviewten mehrheitlich individuelle. Sie hatten bei Kriegsende keine Ausbildung, verfügten aber auch nicht über ökonomisches Kapital. Ihr Bestreben galt der Existenzsicherung und gleichzeitig, wenn schon nicht dem ursprünglichen Wunschberuf, doch einer ihrem Bildungsstand angemessenen beruflichen Perspektive. Fast alle mußten zunächst ihre Nachkriegsexistenz durch harte körperliche Arbeit sichern: bei der Demontage, der Entrümmerung, als Landarbeiter, Maurer, Elektriker etc.²⁹ Die erste (und zunächst einzige) Alternative, Bildungswege fortzusetzen, war die Neulehrertätigkeit. Oder, wie ELISABETH DONAT, die bereits im Mai 1945 Schulhelferin wurde, im Interview lakonisch meinte: „Na ja, ich sag’ immer, Steine klopfen wär’ auch möglich gewesen, bei uns war ’ne Munitionsfabrik abzubauen, wär’ auch möglich gewesen, aber ich bin dann eben doch in die Schule gegangen.“

Die Übernahme in den Schuldienst oder den Neulehrerkurs war unter den Nachkriegsverhältnissen ein beispieldloses Angebot: Lehrer erhielten die Indu-

29 Aus diesen Tätigkeiten kamen viele als „Arbeiter“ in die Neulehrerausbildung.

striearbeiter-Lebensmittelkarte (deren zentrale Bedeutung in den Interviews immer wieder betont wurde). Landlehrerstellten boten vergleichsweise hohe Versorgungssicherheit (Schulland, Lehrerwohnung). Die Relevanz formaler Bildungsabschlüsse war zeitweilig aufgehoben. Es bot sich eine Berufsperspektive, die sozialbiografische Kontinuität gewährleisten, Einbrüche von Bildungskarrieren kompensieren und auch als Sprungbrett für andere Ausbildungen dienen konnte.

Nicht „proletarisches Bewußtsein“, sondern Furcht vor und Flucht aus der Proletarisierung scheinen mir daher charakteristisch für alle mir bekannten Biografien von Neulehrern. Dies war zugleich Voraussetzung und Motor ihrer Neuorientierung nach dem Krieg und schließlich auch Grundlage ihrer Professionalisierung. Die im Herkunftsmilieu erworbene Bildungsorientierung, ein gewisser Pragmatismus als Lebensbewältigungsstrategie sowie soziale Kompetenz waren das „Kapital“ für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen an den Beruf. Anfängliche fachliche Defizite wurden langfristig ausgeglichen. Nicht zufällig war „Leistung“ eine vielgebrauchte Vokabel in den biografischen Erzählungen. In der Wahrnehmung der Neulehrer dominiert, daß sie Erreichtes ausschließlich eigener „Begabung“, „Leistung“ und „Anstrengung“ verdanken, weniger „der Gesellschaft“ oder „dem System“.

Interessant scheint mir, daß insbesondere die späteren „Aufsteiger“ innerhalb der Volksbildung im Interview eine auffällige Zurückhaltung hinsichtlich ihrer sozialen und politischen Herkunft zeigten. Ihre Biografien beginnen 1945. Der Krieg hätte „alles Vorherige vergessen lassen“, wie es einer der späteren „Vorzeigeneulehrer“³⁰ der DDR ausdrückte. In geraffter Form, gleichsam als Einheit, werden Kriegserlebnis und politische Wandlung dargestellt, zu der – als antifaschistischer „deus ex machina“ – ein Kriegskamerad oder die NKFD-Schulung in der Gefangenschaft verhalf. Das heißt keinesfalls, daß Krieg und Kriegsgefangenschaft nicht tatsächlich bei manchem entscheidende Umdenkungsprozesse eingeleitet haben. Die Sinnkrise, die jemand durchlebte, der als Kriegsgefangener auf dem Gelände des Konzentrationslagers Auschwitz interniert war, wie einer unserer Gesprächspartner, ist vielleicht auch nicht erzählbar.

Auffällig ist dennoch, daß die Ablösungsprozesse vom vorausgegangenen System in diesen „Aufsteiger“-Biografien ausgelöscht schienen und erst auf nachdrückliches Fragen an manchen Stellen sichtbar wurden. In ihnen wird deutlich, daß die subjektive Übereinstimmung mit dem Neuaufbau nur unter konfliktvorbeugender Verdrängung wesentlicher biografischer Erfahrung möglich war. Die „legitimierte Erinnerung“ existierte nicht nur als offizielle Version der Geschichtsschreibung, sondern ließ auch die individuelle Biografie nicht unberührt. Die Sozialisation im NS, ihre Vielschichtigkeit (denn selbst oder sogar besonders Kinder von ausgewiesenen Antifaschisten hatten hier sehr zwiespältige Erfahrungen) und die Nachwirkungen, zu denen auch eine bestimmte Anpassungs-Konditionierung für das spätere stalinistische System gehört, treten beinahe ausschließlich in eher „durchschnittlichen“ Neulehrerbiografien hervor. Die verkürzten Biografieentwürfe von „Aufsteigern“ wurden aber in der DDR zu „öffentlichen Neulehrerbiografien“.

30 Zitat aus dem Interview mit K.H. SOMMER, Jg. 1920 (1993).

Daß sich insgesamt aus den typischen deutschen Nachkriegsbiografien von Neulehrern vielfältige Arrangements auch mit dem politischen System in der SBZ/DDR entwickelten, hat auch mit Deutungen der eigenen Vorerfahrungen zu tun. Verzögerte Sozialaufstiege und verhinderte Sozialabstiege durch den Neubeginn als Neulehrer wurden in der subjektiven Wahrnehmung im nachhinein mit den Symbolen der neuen Ordnung überformt. Die Häufung biografischer Brüche – vor allem verhinderte Bildungskarrieren – waren dafür ein geeigneter Boden. Die allenthalben wahrgenommene Offenheit der politischen Entwicklung in den Anfangsjahren ist ein weiterer Faktor. Zunächst die „Überlebensgesellschaft“ und dann die allgemeine Aufbruchstimmung nach dem Krieg drängten vielfach Fragen nach der Beschaffenheit des politischen Systems zurück. Darüber hinaus scheint mir folgendes bedeutsam: Dem gesellschaftlichen Überinteresse (der sozialen und politischen Umwälzung) standen zum einen die elementaren Anforderungen des Schulbetriebs (u. a. ein permanenter Lehrermangel) gegenüber, zum anderen die starken individuellen Interessen der Neulehrer (sozialbiografische Kontinuität, Berufsexistenz, Professionalisierung). Diese Interessenkonstellation schuf auch reichlich Spielräume, nicht nur Zwänge. Ohne Berücksichtigung der sozialen und Generationenerfahrungen der Neulehrer bleibt eine angemessene Beurteilung ihrer Rolle in der DDR-Bildungsgeschichte in jeder Hinsicht unzulänglich.

Quellen

- Biografische Interviews des Projekts „Neulehrer in der SBZ/DDR“ (MBJS Brandenburg). Zitate aus den Interviews mit E. BERLAU, Potsdam (Jg. 1925), 1993; E. DONAT, Cottbus (Jg. 1927), 1993/94; W. GABRIEL, Berlin (Jg. 1924), 1993; J. HELM, Berlin (Jg. 1923), 1994; H. LANGER, Stahnsdorf (Jg. 1920), 1993/94; Ä. LINDAU (Jg. 1924), 1993/94; E. NOWAK, Berlin (Jg. 1922), 1993/94; K. H. SOMMER (Jg. 1920), 1993/94 (anonymisiert).
- Bundesarchiv Potsdam (BAP R-2).
- Brandenburgisches Landeshauptarchiv (BLHA), Rep. 332 (SED-Landesvorstand Brandenburg), Nr. L IV/2/9.02/735 und 736; Rep. 250 (Landratsamt Beeskow-Storkow), Nr. 1813 (Tätigkeitsberichte des Kreisschulrats), Nr. 1841 (Berichte aus den Schulen über die ideologische Haltung der Lehrer).

Literatur

- ACKERMANN, A.: Demokratische Schulreform. Rede auf der gemeinsamen Kundgebung der KPD und SPD am 4.11.1945. In: BASKE/ENGELBERT 1966, S. 7–16.
- ARBEITSTAGUNG. Rückblick auf den 2. Pädagogischen Kongreß in Leipzig. In: *die neue schule* 2 (1947), Nr. 15, S. 529–533.
- BASKE, S./ENGELBERT, M.: Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. 1. Teil. 1945–1958. Berlin 1966.
- DEITERS, H.: Bildung und Leben. Erinnerungen eines deutschen Pädagogen. Köln/Wien 1989.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1988.
- GEISSLER, G.: Zur Schulreform und zu den Erziehungszielen in der Sowjetischen Besatzungszone 1945–1947. In: *Pädagogik und Schulalltag* 46 (1991), S. 410–422.
- GEISSLER, G.: Hans Siebert – Zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten politischen Pädagogen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994), S. 781–799.
- HOHLFELD, B.: Die Neulehrer in der SBZ/DDR. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat. Weinheim 1992.

- JESSEN, R.: Professoren im Sozialismus. In: H. KAEUBLE/J. KOCKA/H. ZWAHR: Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 217–253.
- KÖHLER, R.: Die Zusammenarbeit der SED mit der SMAD bei der antifaschistisch-demokratischen Erneuerung des Hochschulwesens (1945–1949). Berlin 1985.
- LEONHARD, W.: Die Revolution entläßt ihre Kinder. Köln 1955.
- MEINICKE, W.: Die Entnazifizierung in der sowjetischen Besatzungszone 1945–1948. In: R. ECKERT/A. PLATO/J. SCHÜTRUPF: Wendezeiten – Zeitenwände. Zur „Entnazifizierung“ und „Entstalinisierung“. Hamburg 1991, S. 33–52.
- MONUMENTA PAEDAGOGICA. Bd. XIV. Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der DDR in den Jahren 1949–1956. Berlin 1974.
- SACHS, A.: Erfindung und Rezeption von Mythen in der Malerei der DDR. Analysen. Berlin 1994.
- SCHNEIDER, M.: Von der Vorstudienanstalt zur Arbeiter- und Bauernfakultät. Intentions- und organisationsgeschichtliche Aspekte einer neuen Bildungsinstitution in der SBZ/DDR von 1945 bis 1952. (Magisterarbeit HU) Berlin 1995.
- UHLIG, G.: Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945–1946. Berlin 1965.
- WEISSBUCH: Gesellschaft zum Schutz von Bürgerrecht und Menschenwürde e.V.: Weissbuch. Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin 1994.

Abstract

Since 1945, more than 40.000 New Teachers were recruited in the Soviet-occupied zone to make up for the general shortage of school teachers and as a consequence of denazification. These New Teachers are considered exemplary for the socialist restructuring of the educational system. However, the social and political regroupment of the teacher body seems not to have succeeded to the desired and officially proclaimed degree. Even the contemporary discourse reveals numerous ambivalences in the recruitment of new teachers. Biographical interviews point to specific social and generational experiences of the New Teachers which determined their choice of profession, professional commitment, and professionalization and were of more significance during the post-war period than political objectives.

Anschrift der Autorin:

PETRA GRUNER, Hufelandstr. 5, 10407 Berlin